

Currículo y competencias

¿Qué sujeto infantil están produciendo?*

Curriculum and competencies

What kind of child-subject are they producing?

María Elena Ortiz Espinoza**

Resumen

Este artículo se enfoca en algunos hallazgos encontrados en el currículo por competencias de los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Al analizarlo desde una perspectiva poscrítica, y asumiendo el currículo como lenguaje y productor de subjetividades, este documento demanda y produce un nuevo sujeto. Se argumenta que el sujeto inocente de Rousseau, desvalido y sin preocupaciones con el cual se desarrollaron los currículos de la educación inicial, en los últimos años está siendo remplazado por un nuevo tipo de sujeto: autónomo, independiente, cooperativo, capaz de tomar decisiones, de autorregularse, con derechos y deberes, es decir, una persona, una individualidad competente que será capaz de interactuar eficientemente en su medio. La herramienta foucaultiana de análisis discursivo permitió visibilizar discursos sobre este nuevo sujeto infantil, fundamentado principalmente en ciencias cognitivas, a las cuales se les ha dado la autoridad de decir la forma cómo educar a estos sujetos y cuáles características deben ser desarrolladas.

Palabras claves: currículo, educación inicial, competencias.

Abstract

This article focuses on some findings from the competency curriculum of the Centres of Early Education in the Metropolitan District of Quito. By analyzing it from a post-critical perspective, and assuming the language curriculum as producer of subjectivities, this document demands and produces a new subject. It is argued that the innocent subject of Rousseau - helpless and without concerns from which initial education curricula were developed in recent years, is being replaced by a new type of subject: autonomous, independent, cooperative, able to make decisions, to regulate itself, with rights and duties, ie, a person, a competent individuality who will be able to interact effectively in its environment. The Foucauldian discourse analysis tool allowed to visualise discourses on this new child subject, based primarily on cognitive sciences, to which they have been given the authority to say how to teach these subjects and what features should be developed.

Keywords: curriculum, early childhood education, skills.

* Este artículo es parte de una investigación más amplia que la autora está realizando en el marco del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, de la Universidad Federal de Minas Gerais, financiada con fondos de la UPS como parte de los proyectos investigativos del Centro de Investigación en Educación.

** Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, miembro del Grupo de Estudios e Investigación sobre Currículo y Cultura (GECC) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Autor para correspondencia: mortize@ups.edu.ec.

A manera de introducción

En nuestro país, cuando nos referimos al currículo, generalmente lo asociamos con diseño, desarrollo, contenidos que pretenden ser aprendidos y enseñados, con finalidades, fundamentos curriculares, modelos de organización del currículo, evaluación, metodologías, etc. Según Da Silva (2004), esta concepción se fundamenta en una teoría tradicional del currículo.

Si bien esta forma de concebirlo resulta útil a la hora de diseñar un currículo y convertirlo en parte del proyecto educativo tanto del Estado como de cada institución –pública o privada–, presenta algunas limitaciones. Una de ellas es que no permite a quienes están involucrados con y en un currículo, interrogarlo con cuestiones que van más allá del cómo elaborarlo, del qué vamos a enseñar y por ende qué van a aprender, o incluso “someter ese [...] qué a un constante cuestionamiento, como por ejemplo: ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Cuáles intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otra?” (Da Silva, 2004: 16).

Para ir más allá y plantear otro tipo de interrogantes a un currículo, es necesario salir al encuentro de otras perspectivas. Las teorías poscríticas son las que por ahora nos permiten “pensarlo a través de otras metáforas, [...] concebirlo de otras formas, [...] verlo de perspectivas que no se restringen a aquellas legadas por las estrechas categorías de la tradición” (Da Silva, 2004: 147). Son estas teorías las que nos alertan que un currículo no solo es organización, implementación, enseñanza, sino también aquello que “decimos y hacemos [...] con él, por él y en él” (Corazza, 2001: 14).

Siguiendo esta línea, y “en el dominio de la metáfora del currículo, constituida por las teorías del lenguaje estructuralista y posestructuralista, podemos pensar que un currículo ‘es’ es [sic] un lenguaje” (Corazza, 2001: 9). Desde esta

perspectiva podemos identificar en un currículo, entre otras cosas, significados, significantes, palabras, sentidos, imágenes, sonidos. Además, considerar que las “palabras usadas para nominar las cosas, los sujetos y el mundo son producidas en relaciones de poder y tienen efectos sobre aquello que nominan” (Paraíso, 2007: 94). Por tanto, un currículo tiene un carácter de construcción y de producción, ya que los discursos de los cuales está poblado no solo nominan a un determinado tipo de sujeto, sino también lo producen. Además, el currículo es una construcción sujeta a disputa y a interpretación, en los cuales los diferentes grupos intentan establecer su hegemonía (Da Silva, 2004).

Asumir esta perspectiva teórica necesariamente lleva a que un currículo se lo analice discursivamente. El análisis del discurso de Foucault (1992) es una de las herramientas que permite visibilizar discursos, entendidos estos como prácticas, espacios que hacen posible la producción de verdades y sujetos. El discurso es visto en su positividad, es decir, en su potencialidad para crear, producir, fabricar (Paraíso, 2007). Pero también es una práctica social que regula la producción, la circulación y la apropiación de enunciados (Foucault, 1992). En ellos hay diversos sistemas que restringen e incitan qué se dice y quién puede decirlo.

Para saber qué dice un currículo por competencias sobre los sujetos infantiles, escogí analizar el currículo escrito de los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Esta decisión se debió, entre otras cosas, a que dichos centros vienen desarrollando un modelo curricular por competencias para la educación inicial desde el año 2008 y por el reconocimiento de la calidad educativa que el sistema municipal ofrece a la niñez y juventud quiteña.

Para el análisis se procedió a buscar regularidades en el discurso sobre características de los sujetos infantiles competentes, también se buscó a quién le está permitido decir cómo es ese sujeto y cómo educarlo. Argumento que un currículo por competencias para la educación infantil





Madre esmeraldeña (acuarela)

desplaza al sujeto rousseauiano –inocente, sin preocupaciones, que ha estado vigente por más de tres siglos– por otro sujeto infantil autónomo, independiente, autorregulado, dueño de sus decisiones.

El artículo está dividido en dos partes: en la primera, resalto algunos aportes desde la teorización curricular poscrítica y la implicación que tiene cuando se analiza un currículo desde esta perspectiva. En la segunda, coloco el tema de las competencias como una noción que desplaza al sujeto inocente por un sujeto autónomo y autorregulado, y los discursos que desde las ciencias cognitivas perfilan a este sujeto. Cierro el artículo con algunas conclusiones.

¿Quiénes han trabajado sobre esto?

Si hacemos un breve recorrido, nos damos cuenta que en países como Colombia y México, solo por nombrar dos de América Latina, al igual que en Ecuador, los procesos curriculares y las discusiones sobre el campo curricular, principalmente, se han centrado en cómo realizar reformas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza (Barriga Arceo, 2005). Los aportes de la investigación y la teorización curricular han estado encaminados hacia lo pedagógico-didáctico (Díaz Barriga, 2003; De Alba, 1988), pero en menor medida se ha discutido cuestiones curriculares desde una perspectiva de las teorías críticas y poscríticas del currículo (Martín, 2000).

A diferencia de estos países, en Brasil, por el contrario, otras formas de concebir, discutir e investigar sobre el campo curricular están presentes hace más de dos décadas. Según Paraíso, a partir de 1994 se evidencia que perspectivas poscríticas del currículo se expanden, contagian, proliferan (Paraíso, 2005). Según la autora, existe una fuerte influencia de los aportes de Michel Foucault, Deleuze y Derrida, así como de los estudios posestructuralistas, posmodernistas, feministas, multiculturalistas, poscolonialistas, étnicos, ecológicos y la teoría *queer*. El currículo-mapa, como ella lo nomina, “realiza en el pensamiento curricular, sustituciones, rupturas, cambios de énfasis y fracturas en relación al currículo-crítico” (Paraíso, 2005: 5).

Una de las rupturas es la separación entre fundamentos, conceptos e hipótesis que permitían el análisis de un currículo. Mientras que en la teoría crítica el currículo se analizaba, fundamentalmente, desde una economía política del poder, mediante hipótesis de determinación económica, considerando a la ideología como concepto y el marxismo como fundamento; desde una postura poscrítica el análisis se basa en formas textuales y discursivas, se fundamenta en la hipótesis de construcción discursiva, en el concepto de discur-



so y en el posmodernismo y posestructuralismo como fundamentos (Da Silva, 2004).

Los énfasis también cambian. El poder económico, los procesos de dominación basados exclusivamente en la clase social y los procesos de emancipación que fueron bandera de lucha en las teorías críticas, son ahora remplazados por análisis más microfísicos del poder y el control. Además, extiende su análisis hacia dinámicas de poder basadas en el género, la etnia, la raza, la sexualidad y hacia concepciones de identidad cultural y social (Da Silva, 2004).

Una de las fracturas entre un análisis crítico y poscrítico del currículo está alrededor de la cuestión de la verdad. Los grandes debates críticos giraron alrededor de por qué ciertos conocimientos y no otros formaban parte del currículo. En las teorías poscríticas se disloca para aquello que es considerado verdad, es decir, cuáles conocimientos y porque procesos llegan a ser considerados verdaderos. La subjetividad es otra de las fracturas (Da Silva, 2004), mientras que desde perspectivas críticas un sujeto podía llegar a ser autónomo, libre, crítico y la educación era considerada uno de los medios para lograrlo; en las perspectivas poscríticas el sujeto y la subjetividad es social, “reconoce[n] el descentramiento de la conciencia y del sujeto, la inestabilidad y provisoriedad de las múltiples posiciones en que son colocados por los múltiples y cambiantes discursos en que son constituidos” (Silva, 1994: 249 no está en la bibliografía).

Desde una perspectiva poscrítica, el análisis del currículo expande los límites hacia fronteras que, desde perspectivas tradicionales o críticas del currículo, nos son vedadas o imposibles de imaginar. Temas relacionados con la producción de sujetos, la comprensión de cómo determinados conocimientos llegaron a ser considerados más verdaderos que otros, cómo las verdades son producidas y los valores inventados, y los modos de subjetivación, entre otros, son solo una muestra de los caminos recorridos, los debates y las investigaciones que se vienen realizando en el campo curricular. En la actualidad se viene “preguntado a

ese currículo [poscrítico] frecuentemente: ¿cómo nos convertimos en los que somos? ¿Por qué queremos que alguien se convierta en un sujeto de un cierto tipo? ¿Por qué ciertos conocimientos? ¿Por qué determinadas formas? ¿Por qué algunos valores?” (Paraíso, 2005: 13). Para responder a algunas de estas preguntas, le preguntamos al currículo analizado sobre el sujeto infantil que está produciendo y quién tiene la autoridad para decirlo.

¿Qué sujeto infantil está demandado un currículo por competencias?

En el currículo por competencias analizado, el niño o la niña, como sujetos inocentes, puros, sin preocupaciones, “débil, [...] miserable, [...] a merced de todo lo que le rodea, [con] gran necesidad de compasión, de cuidados, de protección [...] que presenta un rostro tan dulce y aspecto tan atrayente a fin de que todo aquel que se le acerque se interese en su debilidad y se apresure a socorrerle” (Rousseau, 1985: 95), simplemente no existe más. Por el contrario, aparece un sujeto ciudadano, un sujeto de derechos y deberes, un sujeto que se construye a sí mismo, se expresa libremente, respeta a los demás, resuelve sus problemas cotidianos e interactúa en contextos presentes y futuros (MDMQ, 2009).

El sujeto demandado por un currículo por competencias, entre otras cosas, nombra a los niños y niñas como saludables, felices, que reconocen su esquema corporal, se ubican temporal y espacialmente, mantienen una coordinación motora, capaces de aplicar el pensamiento lógico a la solución de problemas con naturalidad y autonomía, se relacionan en forma inter e intra personal con actitudes positivas y utilizan una comunicación clara y efectiva (MDMQ, 2009).

Son sujetos infantiles que se adaptan activamente, identifican e internalizan patrones de comportamiento, se integran a grupos, usan el lenguaje para comprender y ser comprendidos, expresan y comunican sus ideas, dudas y sentimientos, se sensibilizan y valoran el entorno



inmediato. Actúan con responsabilidad, demuestran gradualmente el dominio de su autonomía, solucionan tareas cognitivas a través del uso de las senso-percepciones con perseverancia, coordinan sus movimientos y desplazamientos a través de la interiorización de su esquema corporal con libertad (MDMQ, 2009).

En este currículo es el sujeto el que debe encontrar pleno control de sí mismo sin dejar que fuerzas externas decidan por él. Para ser verdaderamente libre, la realización plena del sujeto está ligada a su capacidad de “autogobernarse” (Luchtenberg y Bruno, 2006: 16) y de gobernar a los otros.

Estas características mencionadas evidencian un desplazamiento del “disciplinamiento-inclusión” hacia la “modulación-control-exclusión” (De Marinis, 1999 no está en la bibliografía). Este diagrama obliga a los sujetos a autorregularse con el fin de no convertirse en excluidos, principalmente de un mundo del trabajo cada vez más flexible y menos estable. Desde las competencias, el ejercicio del poder ya no se sustenta en dispositivos externos, tales como la fábrica o la cárcel, sino que es el mismo individuo, con carácter de ‘sujeto activo’, quien se autorregula a sí mismo (Luchtenberg y Bruno, 2006:4). Las competencias afirman que los sujetos se “adaptan activamente manifestando conductas cada vez más autónomas, [integrándose] a grupos y [actuando] cooperativamente” (MDMQ, 2009: 61).

En lo que respecta al tema de los valores, este currículo tiene mucho para decirnos. Valores como el orden y la limpieza; la responsabilidad entendida como capacidad de reconocer y asumir las consecuencias de las propias decisiones y deberes; el respeto como el hecho de establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer; perseverancia y constancia en la ejecución de propósitos o realización de una labor; libertad para ejercerse en un espacio ilimitado donde pueda manifestar sus proyectos; la alegría como gozo del espíritu... son los valores que definen el ser y su relación con los otros (MDMQ, 2009: 60, 68-9).

En un currículo por competencias ¿quién tiene la autoridad para hablar?

La noción de competencias se la encuentra en varios campos. En la lingüística, en la psicología cognitiva y del aprendizaje, en la sociología del trabajo, en la sociología del currículo (Da Silva [2], 2008), en el mundo laboral (Catalano *et al.*, 2004; Tanguy, 1999), en la educación, etc. Se la utiliza como sinónimo de capacidad, habilidad, destreza, accionar, desempeño, competencia. Si bien desde la década de los 60 ya se utilizaba dicha noción, es en la década de los 70 donde comienza a circular con mayor fuerza. En el caso de América Latina, desde 1975 se comenzó a debatir sobre competencias:

Cuando CINTERFOR/OIT, en cumplimiento de un mandato de la XI Reunión de la Comisión Técnica, se orientó al desarrollo de un proyecto sobre medición y certificación de las calificaciones ocupacionales adquiridas por los trabajadores en cursos de formación sistemática, mediante la experiencia profesional, por una combinación de ambos (Ramos, 2006: 112-113).

Desde esa época, esta institución ha sido la encargada de liderar y desarrollar políticas de formación y certificación organizadas por competencias profesionales, así como de difundir este modelo.

En el mundo de la educación, según Gimeno Sacristán (2009), las competencias entraron desde un espacio muy particular (Europa) y con otros actores: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y su Centro para la Investigación y la Innovación (CERI); el Proyecto Competencias Curriculares Transversales (CCC), el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo); la Unión Europea; el Proceso de Bolonia.

A partir de dicha producción discursiva, se ha promovido reformas curriculares y procesos de evaluación, a través de determinación



de criterios de desempeño. Se considera que las competencias son un elemento que permite cambios y mejoras. A las competencias también se las ha utilizado como sinónimo de mejoramiento de la calidad de la educación mediante reformas basadas en dicho modelo. Se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currículos, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación (Gimeno Sacristán, 2009: 16).

En el caso del currículo analizado, las competencias para este nivel se las asume como un saber actuar reflexivo y autónomo guiado por las ideas y decisiones propias del individuo. Es un saber creativo porque permite la aplicación de conocimientos de manera flexible e imaginativa en función de cada circunstancia. Procesos cognitivos y afectivos y no contenidos cerrados o estáticos serán aquellos que les permitirán a las niñas y niños seleccionar, integrar y utilizar de manera eficaz todo cuanto sepan y posean para responder a la situación de desafío que se enfrenten (MDMQ, 2009). Unidades de competencia como desempeño eficiente de tareas y operaciones; hábitos de orden, cortesía, higiene; ejecución de actividades con orden; actitudes y sentimientos positivos hacia la naturaleza; sentimientos patrióticos con respeto y aceptación de la biodiversidad cultural... son algunos de los conocimientos, habilidades y valores que este currículo afirma deben ser aprendidos y desarrollados por los infantes (MDMQ, 2009).

Para que esto suceda y los sujetos puedan llegar a ser competentes, los discursos de las ciencias cognitivas se juntan con el fin de proveer una explicación sobre este sujeto y las características y potencialidades que debe tener para actuar autónomamente. El constructivismo de Piaget, Vygostky, Ausubel o Brunner; las inteligencias múltiples de Gardner; las neurociencias, etc... parecería que, en asombrosa armonía, cada una proporciona elementos necesarios para que este currículo pueda funcionar.



Tronco (óleo)

De acuerdo a estas ciencias, todos los niños y niñas construyen activamente su mundo y conocimientos. Todos, sin excepción, son capaces, ya que su nivel de competencia intelectual depende de la naturaleza y del número de esquemas que posea y de la forma cómo combine y coordine dichos esquemas. Por ello este currículo por competencias considera que “los primeros cinco años de vida socio-afectiva, y psicomotriz por su vulnerabilidad, representan uno de los momentos más adecuados de estimulación” (MDMQ, 2009: 11).

Otro aspecto que resalta es que los sujetos poseen múltiples inteligencias que pueden ser desarrolladas, ya que son capacidades que todo ser humano tiene. Estas capacidades permiten



a cualquier niño o niña resolver problemas cotidianos o incluso crear productos u ofrecer servicios. Todo “proceso de enseñanza-aprendizaje [...] debería [...] centrarse en la inteligencia particular de cada persona, para la consecución de los aprendizajes de los educandos” (MDMQ, 2009: 25).

El desarrollo de procesos psicológicos superiores también les permitirá el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación de su propio comportamiento. Una estimulación ordenada y sistemática favorecerá que se produzca una serie de conexiones neuronales para que así puedan asimilar toda la información que reciban del exterior los infantes (MDMQ, 2009).

Esta aparente unidad en lo que es y puede hacer un infante –y por ende cualquier ser humano– no da espacio a otro tipo de explicaciones y discursos. El sujeto ya está dado, tiene características innatas que deben ser desarrolladas, estimuladas, por tanto, tiene toda la capacidad para construir con sus propios medios el conocimiento y por ende el mundo que le rodea.

Conclusiones

Este breve recorrido a través de un currículo escrito por competencias tiene carácter inicial y provisorio. Tuvo la intención de visibilizar regularidades en el discurso colocando ciertas verdades que están circulando para producir determinados tipos de sujeto infantil y quién tiene la autoridad para decir cómo se tiene que formar a este sujeto.

De lo que se evidencia un modo de gobernar neoliberal se perfila (Fraser, 2003) en un currículo por competencias. Las capacidades autocreativas y expresivas de los sujetos son las que se resaltan, valoran y celebran. Se obliga paulatinamente a que sean activos y responsables para buscar su estilo de vida, pero desde una responsabilidad interna. Ya no más vigilancia, supervisión, encierro, normas fijas, ahora cada sujeto debe dirigir su propia conducta para maximizar su existencia, la cual –al final– resultará ser obra suya.

Esta sociedad está fomentando nuevos tipos de subjetividades. Subjetividades necesarias para mantenerla y fortalecerla. Subjetividades encaminadas hacia la autonomía. Discursos del mundo empresarial de la gestión y la flexibilidad poco a poco van ganando terreno en la educación y en el currículo escolar. Nuevas subjetividades son demandas “vinculadas con el ejercicio de relaciones de poder. Relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno mismo sobre los demás” (Jódar y Gómez, 2007: 385 no está en la bibliografía). Desde esta perspectiva, discursos sobre currículos por competencias, que enfatizan en la autonomía, flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad interna, pueden ser vistos conviviendo, entrecruzando, ampliando y, paulatinamente, ganando terreno a discursos que asumían como natural y dado que los infantes ya no son esos seres ‘ingenuos’, ‘puros’, dependientes y sujetos en desarrollo (Torres Santomé, 1995).

Atrás parecería ser que va quedando el sujeto rousseauino que por más de tres siglos prevaleció en la educación inicial. Ahora es otro sujeto, otra subjetividad que se tiene que producir, otros objetivos a cumplir, otros procesos a desarrollar. Y, una vez más, un currículo –esta vez por competencias– está privilegiando un determinado tipo de subjetividad, recordándonos que el currículo también es lugar, espacio y territorio. “El currículo es relación de poder [...] en el currículo se forja nuestra identidad” (Da Silva, 2004: 150).

Bibliografía

- BARRIGA ARCEO, Frida
2005. “Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa”. [En línea]. En: *Perfiles Educativos*. Vol. 27. N° 107. México, disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000004&script=sci_arttext.
- CATALANO, Ana *et al.*
2004. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: BID.



- CORAZZA, Sandra
2001. *O quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu
1999. "O adeus às metanarrativas educacionais". En: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 247-258.
2004. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DA SILVA [2], Monica Ribeiro
2008. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- DE ALBA, Alicia
1988. *Currículo: crise, mito e perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE MARINIS CÚNEO, Pablo
1999. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: Ramón Ramos Torre y Fernando García Selgas (edit.), *Globalización, riesgo, flexibilidad: tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel
2003. "Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas". [En línea]. En: *Revista Electrónica de Educación y Educativa*. Vol. 5. Nº 2, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15550205>.
- FOUCAULT, Michel
1992. *El orden del discurso*. [En línea], disponible en: www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cptis/680.pdf.
- FRASER, Nancy
2003. "¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año XLVI. Nº 187, enero-abril, pp. 15-33.
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.)
2009. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- LUCHTENBERG, Erwin y Daniela Bruno
2006. "Sociedad post-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de 'autoayuda' y del nuevo *management* desde la perspectiva de Michel Foucault". En: *Nómaditas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 12. Nº 1.
- MARTÍN, Suárez
2000. "Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular". [En línea]. En: *Acción Pedagógica*. Vol. 9. Nº 1 y 2, disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6_12v9.pdf.
- MDMQ (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito)
2009. *Modelo curricular por competencias para la educación inicial: marco teórico*. Quito.
- PARAÍSO, Marlucy
2005. *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. Educação e Realidade. s.l./s.e.
2007. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos.
- RAMOS, Marise Nogueira
2006. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez.
- ROUSSEAU, Jean Jaques
1985. *Emilio*. Madrid: EDAF.
- TANGUY, Lucie
1999. "Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?". En: *Educação & Sociedade*. Año XX. Nº 67, agosto de 1999.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo
2009. "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competentes sin conocimientos". En: José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 143-175.

